

Christopher Wallbaum

Was soll Gegenstand von Musik in der Schule sein?

Auf den ersten Blick scheint klar, was Gegenstand des Schulfachs Musik sein soll: Musik. Aber was ist Musik oder, anders gesagt: Was meinen wir mit Musik? Und wie sollten wir sie in der allgemein bildenden Schule thematisieren?

Es wird in vielen Ländern Europas darüber gestritten, ob Populäre Musik oder ‚Klassik‘ den zentralen Gegenstand von „Musik“ bilden soll und welchen Anteil Lieder, experimentelle Musik, Improvisation oder außerhalb Europas beheimatete Musikkulturen darin haben sollen. In diesen Streit möchte ich mich mit meinen Überlegungen nicht einmischen.

Für die Beantwortung der Ausgangsfrage schiene es am einfachsten eine Systematik zu entwickeln, die beschreibt, was allen Musiken gemeinsam ist und was daraus für Musik in der Schule zu folgern ist. Das ist allerdings nicht unproblematisch und wahrscheinlich schon hinsichtlich des Musikbegriffs nicht möglich.⁷² So meinen manche, dass nur die abendländisch tradierte Musik die Bezeichnung „Musik“ verdiene,⁷³ andere halten alles, was in einer Kultur aus Klängen gestaltet ist, und wieder andere alles in der Natur Klingende für Musik.⁷⁴ Hinzu kommt die keineswegs einheitlich beantwortete musikdidaktische Frage, was der Zweck von Musik in der Schule sein soll. Statt dieses komplexen Problemfelds nehme ich das KAS-Papier zum Anlass und Ausgangspunkt, um einzelne Aspekte von Musik deutlich zu machen und hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Schulpraxis zu reflektieren.

Das KAS-Papier (2004) ist Teil einer „Bildungsoffensive“ der Konrad-Adenauer-Stiftung. Es formuliert auf 19 Seiten Empfehlungen für die Gestaltung von Musikunterricht. Die Autoren⁷⁵ äußern sich zu allgemeineren und spezielleren Bildungszielen und skizzieren graphisch Praxisfelder des Musikunterrichts. Markant ist die Formulierung eines sechseinhalb-seitigen Werk-Kanons „abendländischer Musik“ von der Gregorianik über Luther und die Klassiker bis Webber. („Jazz“ und „Rock und Pop“ werden auf einer halben Seite durch Nennung von Musiker- oder

⁷² Die Problematik solches anthropologisch kulturübergreifenden Ansatzes zeigt sich z.B. in dem jüngsten, wenig überzeugenden Versuch von Dobberstein 2005.

⁷³ Eggebrecht in Riemann 1967

⁷⁴ MGG sammelt Riethmüller zahllose differierende Lexikoneinträge zum Schlagwort Musik (1997, S.1204f.); in The New Grove beschreibt Bruno Nettl ähnlich seinen Artikel als „a modest compendium sampling the views“, das nach einer Darstellung der Etymologie sowie vielfältiger historischer und interkultureller Bedeutungen des Worts Musik die „viewpoints of a number of relevant disciplines including psychology, physics, aesthetics, pedagogy and music theory“ noch unberücksichtigt lässt. (2002, S.425-437) Vgl. auch Dahlhaus in Dahlhaus/Eggebrecht (1984), Bruhn/Oerter/Rösing (1992, S.13-21) u.a.

⁷⁵ Wenn in diesem Text von Personen die Rede ist, sind in der Regel beide Geschlechter gemeint.

Band-Namen kanonisiert. Da einzelne Stile im Folgenden nicht entscheidend sind, erscheint es vertretbar, diese von den KAS-Autoren ohnehin nur marginal bedachten musikalischen Stile bzw. Kulturen für die folgenden Überlegungen auszuklammern.)

Ich werde zunächst den Musikbegriff des KAS-Papiers rekonstruieren, dann drei seiner Aspekte etwas ausführlicher reflektieren, anhand einer exemplarischen Schulsituation die drei Aspekte gegeneinander ausspielen und mit einer musikdidaktischen Verallgemeinerung schließen.

1. Der Musikbegriff des KAS-Papiers

1a) ... *beim Wort genommen: Ein paradoxes Schillern*

Beim Wort genommen steckt das KAS-Papier voller widersprüchlicher Aussagen zu dem, was unter Musik verstanden wird. Wenn man jeder einzelnen Formulierung in ihren Bedeutungsfacetten nachgehen wollte, würde eine umfangreiche Untersuchung entstehen, die am Ende zu keinem anderen Ergebnis führen würde: Der Musikbegriff ist nicht konsistent. Folgendes Zitat soll die Verstehensprobleme, die der KAS-Text bereitet, veranschaulichen:

„Musik ist [...] eine Sprache, die überall verstanden wird; die verständige Rezeption fremder Musikformen setzt allerdings [...] ein entsprechendes Wissen voraus.“ (19)

Dieser Satz ist paradox. Denn soll etwas in allen Kulturen verstanden werden, darf kein kulturspezifisches Wissen dafür notwendig sein. Bedarf das Verstehen einer Äußerung aber spezifischen Wissens, dann kann diese Äußerung nicht als kulturübergreifend verstehbare Sprache beschrieben werden. Eine explizite Auflösung dieses Widerspruchs erfolgt nicht.

Viele Formulierungen sind nicht derart paradox, bringen aber durch kleine grammatische Verschiebungen sozusagen „Schwebungen“ in den Text. Das an einem einzelnen Beispiel vorzuführen mag bekmesserisch wirken, aber in einem Text von 12 Seiten mit einer langen Folge kleiner Verschiebungen kann einem genau Lesenden schon schwindelig werden.

„Ästhetische Bildung [...] eröffnet jungen Menschen den anschaulichen Zugang dazu, dass Kunst und Kultur unverzichtbare Formen des Verständnisses von sich selbst und von Welt sind [...]. Damit verbindet sich die Schulung des eigenen ästhetischen Urteils.“ (18 f.) - „Neben dem Elternhaus hat nur Schule die Chance, systematisch zur Geschmacksbildung beizutragen“ - „Subjektives Musikempfinden und individueller Geschmack stehen objektiver Analyse und sachlich begründeter Orientierung in der musikalischen Vielfalt gegenüber“ (20)

Was irritiert an dieser Folge von Sätzen? Die Begriffe „ästhetische Bildung“ und „Geschmacksbildung“ werden zunächst gleichbedeutend gebraucht und über das

„ästhetische Urteil“ miteinander verbunden. Ästhetische Urteile sind dadurch gekennzeichnet, dass sie weder so subjektiv wie eine bloße Befindlichkeitsäußerung von der Art „Ich habe Schmerzen“, noch so objektiv wie (wissenschaftliche) Analysen und Beschreibungen von Sachen sind. Geschmack bzw. ein ästhetisches Urteil – auch über Beethoven – kann nicht wissenschaftlich bewiesen werden. Ästhetische Urteile stellen immer eine Verknüpfung von Subjekt und Objekt dar. Mit dem letzten oben zitierten Satz entsteht dann ein Widerspruch, indem der Geschmack als individuell und subjektiv gekennzeichnet, also allein der Subjektseite zugeschrieben und objektiver Analyse *gegenüber* gestellt wird. Wird hier möglicherweise verbrämt die Überzeugung ausgedrückt, dass es gegenüber einem falschen einen richtigen, durch objektive Analyse und sachliche Begründung beweisbaren Geschmack gibt? Auch dieser Schluss kann nicht mit Sicherheit gezogen werden, weil grammatisch zwar dem Subjektiven etwas Objektives, aber nicht dem Geschmack ein anderer Geschmack, sondern „Orientierung“ gegenüber gestellt wird. Man fragt sich, inwiefern Orientierung ein Gegenüber zu Geschmack sein kann. Was sollen wir mit solchen Sätzen anfangen? (Vgl. die anderen Beiträge in diesem Band)

1b) ... *das unscharfe Bild von Musik als einer musikkulturellen Praxis*

Trotz aller widersprüchlichen Äußerungen zur Musik lässt sich in dem Papier der KAS das – wenn auch unscharfe – Bild einer musikalischen Praxis erkennen. Mit Praxis meine ich hier, dass die Werke des Kanons (26-29) als Bestandteile eines soziokulturellen Geflechts verstanden werden, innerhalb dessen ihnen ihre Bedeutung zukommt. Sie sind sozusagen Spuren menschlicher Handlungen, Techniken, Überlegungen, Spekulationen, Welterfahrungen, Überzeugungen, Hörinteressen usw. Ich schließe das daraus, dass die KAS-Autoren auf nahezu alle Aspekte einer musikalisch-ästhetischen Praxis hinweisen: Kulturelle Kontexte bzw. „Kulturkreis“ (19; 21 ; 26), Lebenswelt (20), gesellschaftliche Verhältnisse (20; 22), musikalische Herstellungstechniken (23), Interessen (23), Umgangsweisen, Musiktheorie, Interpretationen (alles in Grafiken auf den Seiten 24 und 25), und schließlich *ästhetische Urteile* (18f.) als Ausdruck ästhetischer Erfahrungen, in denen letztlich alle Aspekte einer musikalisch-ästhetischen Praxis ‚ganzheitlich‘ zusammenlaufen. Mit anderen Worten: Musikstücke (als Spuren einer Praxis) finden ihre intendierte Resonanz erst im Zusammenhang einer entsprechenden musikkulturellen Praxis. Aus diesem Zusammenhang von Artefakt und Praxis ergibt sich auch die Doppeldeutigkeit im Gebrauch des Wortes Musik: Einerseits sind damit die Musikstücke gemeint und andererseits die ganze Praxis, deren Spur ein Musikstück ist.

Das KAS-Papier gibt also bestimmte Musikstücke vor und lässt einige Merkmale der damit zusammenhängenden Kultur erkennen. (Wenn die Praxis einer größeren Menschengruppe gefestigt ist, nenne ich die Praxis eine Kultur.⁷⁶) Fragt sich nur: Wie stellen sich die KAS-Autoren das Zusammenspiel der verschiedenen Aspekte dieser Musik vor – zumal in der Schule? Um diese Frage soll es im nächsten Abschnitt gehen. Ich beschränke mich dabei auf drei Aspekte, die im KAS-Papier wiederholt genannt werden.

2. Drei Skizzen von Musik in der (Schul)Praxis

Vor dem Hintergrund des KAS-Papiers werde ich dreimal eine nicht unwahrscheinliche Praxis mit Musik skizzieren.⁷⁷ (Dass es *Schul*praxis ist, ist dafür nicht entscheidend.) Jede Skizze muss an Deutlichkeit über die diffusen Aussagen des KAS-Papiers hinausgehen, wenn sie kritisierbar sein soll. Abkürzend überschreibe ich die Skizzen mit Musik als geschichtswissenschaftliche, als ethisch-weltanschauliche und als ästhetische Praxis. Es wird sich zeigen, dass der Werk-Kanon darin jeweils eine andere Funktion bekommt.

Skizze 2a. Musik als (geschichts)wissenschaftliche Praxis (Der Sachaspekt)

Musikstücke einer uns fremden Kultur (sei sie uns zeitlich oder räumlich fern) sind ohne Kontextwissen nur in seltenen Fällen spontan nachvollziehbar. Das gilt je nach Person gleichermaßen für ‚das‘ Streichquartett, ‚die‘ Peking-Oper, afrikanisches Trommeln oder Death Metal. Jedenfalls ist es notwendig, Sach- und Kontextwissen zu erwerben. Mit einem Werk-Kanon werden zugleich mehrere oder – je nach Kanon – ein einzelner kultureller Kontext vorgegeben. Der KAS-Kanon umgreift ungefähr die Geschichte des Abendlandes von 1000 n. Chr. bis in die Gegenwart.

Wenn die Autoren schreiben, dass „der ästhetischen Bildung an den Schulen eine vorbereitende und orientierende Bedeutung“ zukommen soll (18), dann kann das so verstanden werden, dass es in der Schule vor allem um den Erwerb dieses historischen Kontextwissens gehen soll, damit die Schüler ‚später einmal‘ zu ästhetischen Urteilen befähigt sein werden. Zusammen mit den Werken stehen dann in der Schulpraxis auch die ästhetischen Urteile über dieselben fest. Die Werke dienen gleichsam als Anlass, sich mit bestimmtem, überwiegend geschichtlichem Kontextwissen zu befassen.⁷⁸ (Zum Beispiel wird Schuberts *Winterreise* als Vehikel benutzt, um sich in die Gattungsgeschichte des Lieds und in die Metternich-Zeit zu

⁷⁶ Zum musikbezogenen Kulturbegriff vgl. auch Barth 2000

⁷⁷ Es ließen sich noch weitere Skizzen (re)konstruieren, aber für diesen Zusammenhang mögen diese genügen.

⁷⁸ Vgl. dazu Ehrenforths (2004, 60) rückblickende Beschreibung des Konzepts „Didaktische Interpretation“, der zufolge Musikunterricht „im Kern immer lupenreiner Geschichtsunterricht“ sei.

begeben.)

Zugleich betonen die KAS-Autoren die Notwendigkeit sachlicher Orientierung und objektiver Analyse gegenüber subjektivem Musikempfinden (20). Das kann so gedeutet werden, dass wissenschaftliche Methoden im Umgang mit Geschichte und Gesellschaft sowie Musiktheorie ins Zentrum von Musikunterricht rücken sollen (24). Für die in den Grafiken (24f.) neben Präsentieren, Referieren, Hören und Vergleichen aufgelisteten Tätigkeiten – Singen, Bewegungsmodelle-Erproben und Variationen-Erfinden – wird bei der Erschließung der Werke und ihrer Kontexte kaum noch Zeit bleiben. Das Musizieren dient bestenfalls der begleitenden Veranschaulichung von musiktheoretischen Problemen, bestimmt aber nicht die Praxis im Musikunterricht. Bestimmend ist das Analysieren von ‚inner- und außermusikalischen‘ Zusammenhängen in sachorientierter Perspektive. Zum Beispiel müssen Informationen über kompositionstechnische Entwicklungen, musiktheoretische Spekulationen (Pythagoras, Kepler), historische und gegenwärtige Menschenbilder, machtpolitische Interessen bei der Entwicklung der Notenschrift wie auch von Orchestern (Kaden 2004), Wirkungen von Musik usw. recherchiert, auf ihren Wahrheitsgehalt geprüft und reflektiert in Beziehung gesetzt werden. Es geht um Erkenntnis. Von Geschichte, von Musik, von Zusammenhängen.

Eine kurze Reflexion der Sprechweise macht deutlich, dass die Schüler hier nicht ästhetisch urteilen sollen: Bei den Tätigkeiten der Schüler geht es um die Erkenntnis, wie es sich mit der Geschichte der Musik (oder der Musik überhaupt) verhält, es geht um Wahrheit, nicht um Schönheit, Attraktivität oder dergleichen (mehr dazu unten). Der Geltungsanspruch der Wahrheit wird bei Aussagen über die objektive Welt erhoben. Er ist kennzeichnend für wissenschaftliche Verfahren und Aussagen. Die bestimmende Praxis, die Schüler in solchem Unterricht erfahren, ist daher maßgeblich eine der Wissenschaft.⁷⁹

Ein Werk-Kanon kann mit dem Hinweis auf eine historische (oder kulturelle) Repräsentativität begründet werden. Wenn man Musik allerdings als eine ästhetische Praxis und Kunstwerke als ästhetische, das heißt vieldeutige und auch irritierende Objekte begreift, dann ist die in diesem Abschnitt skizzierte historisch-wissenschaftliche Akzentuierung von Musik in der Schule in zweifacher Hinsicht problematisch: Erstens führt sie zu historisch-wissenschaftlicher statt zu ästhetischer Praxis und Erfahrung, und zweitens werden die definitionsgemäß einzigartigen Werke auf Beispiele für etwas Allgemeines reduziert. Soll es im allgemein bildenden Musikunterricht wirklich primär um Geschichte und Erfahrungen mit wissenschaftlich sach- und analyseorientierten Methoden gehen?⁸⁰

⁷⁹ Im ungünstigeren (nicht auszuschließenden) Fall würde nicht einmal eine wissenschaftliche Reflexion die Praxis in der Schule bestimmen. Das wäre dann eine unkritisch kulturkundliche Akkulturation, die in ihrer erzieherischen Absicht sich der Skizze 2b annäherte.

⁸⁰ Zur Problematik einer wesentlich wissenschaftspropädeutischen Ausrichtung von Musikunterricht

Skizze 2b. Musik als ethisch-weltanschauliche Praxis (Der Identitätsaspekt)

Musik steht auch für ein Lebensgefühl bzw. eine Identität. Sie korrespondiert mit einer Lebenseinstellung. (Seel 1991 u.a.) Daher fließen ethische Werte, d.h. Vorstellungen von gutem Leben, Ansichten über richtiges Verhalten, erstrebenswerte Güter usw. in fast jedes ästhetische Wahrnehmungsurteil ein. Wir können Musik primär nach solch korresponsiv-ästhetischem Kriterium bewerten, das auf Erfahrungen mit Musik in lebenspraktischen Zusammenhängen basiert, und viele urteilen *allein* nach diesem Kriterium.⁸¹

Ein Beispiel: Eine Gruppe Punks hatte sich den Parkplatz an einem Supermarkt als Treffpunkt erwählt und war dort unerwünscht. (90er Jahre) Sie wurden gebeten den Platz zu verlassen, sie wurden beschimpft, von der Polizei vertrieben und es wurden Verbotsschilder aufgestellt. Aber das alles half nichts. Erst als der Ort mit Mozart beschallt wurde, blieben sie weg.

„Jugendliche definieren sich über ästhetische Trends“ (18), schreiben die KAS-Autoren – und verhalten sich im Grunde ähnlich, nur dass sie andere Musik bevorzugen als die meisten Jugendlichen heute. Der abendländische Werk-Kanon einschließlich der damit verbundenen Lebenseinstellung gilt ihnen nicht nur hinsichtlich „künstlerischer Leistung“ als besser (20), sondern als richtungweisend hinsichtlich aller „Kriterien zur Kritik („Unterscheidung“) von anspruchsvoller und anspruchsloser Musik“ (20).

Die KAS-Autoren gehen nicht nur davon aus, dass Musik ein Lebensgefühl ausdrückt, sondern sagen auch, die Musik sei „prägend für die Persönlichkeit eines Menschen“. (20) Deshalb sei die Vermittlung „kultureller Identität durch musikalische Bildung“ ein bedeutendes Erziehungsziel. (20) Es geht den Autoren demnach bei der Bestimmung des Gegenstands von Musikunterricht zu einem nicht unmaßgeblichen Teil um die Vermittlung von Identität einschließlich der inbegriffenen ethisch-weltanschaulichen Wertungen.

Wie soll man sich solche „musikalische“ (19 f.) bzw. „ästhetische Bildung“ (18 f.) vorstellen? Schicken wir als Gedankenspiel die Punks aus unserem Beispiel in den Musikunterricht. (Obwohl in der heutigen Schulwirklichkeit wohl kaum eine Schulklasse derart homogen sein dürfte – nicht einmal in Bezug auf HipHop.) Die Lehrperson hätte, selbst wenn sie wollte, wenig Spielraum, sich auf die Situation der Schüler einzulassen – etwa indem sie Interesse an deren Musik zeigte (nicht nur behauptete!) und diese zunächst zum Gegenstand des Unterrichts machte. Hier führt die Vorgabe des umfangreichen Werk-Kanons zusammen mit den dazu gehörigen

vgl. auch Günther/Kaiser 1982.

⁸¹ Vgl. dazu Seels Unterscheidung von korresponsiv-ästhetischer Praxis und der ästhetischen Praxis der Kunst. (1991, 1996 und 2000)

Wert-Kriterien zu einer mit der Parkplatzbeschallung vergleichbaren Situation. Anders als im obigen Beispiel können die Punks als Schüler aber nicht weg. Der Gewalt-Aspekt dieses Konzepts zur Identitätsstiftung wird hier sichtbar. Der Kanon funktioniert gleichsam wie ein Stempel, mit dem die Schüler „geprägt“ (20) werden sollen. Im KAS-Papier heißt es: „Neben dem Elternhaus hat nur die Schule die Chance, systematisch zur Geschmacksbildung beizutragen, indem sie Kriterien [...] vermittelt.“ (20) Will sagen: Nur wer sich die richtigen Kriterien zur Bewertung der Musikstücke zu Eigen macht, kommt zum richtigen „ästhetischen“ Urteil.

Eine erneute kurze Reflexion der Sprechweise macht deutlich, dass die Schüler hier nicht wirklich ästhetisch urteilen sollen. Denn der Geltungsanspruch ästhetischer Urteile wäre nicht der der Richtigkeit, sondern der der Attraktivität (oder ähnlich). Der Geltungsanspruch der Richtigkeit wird bei normativen, moralisch-ethischen Aussagen erhoben. Eine Schulpraxis, die Musik in dieser Weise zur Identitätsprägung verwendet, führt also nicht zu einer ästhetischen, sondern zu einer ethisch-normativen Praxis und Erfahrung.

Nur hinweisen möchte ich auf den hier deutlich problematisch werdenden Bildungs- oder Erziehungsbegriff. Sollten Schüler Identität nicht eher *erwerben* statt *vermittelt* bekommen? Ähneln die oben skizzierte Erziehung durch Musik nicht eher einer Manipulation als einer Bildung, die dem jungen Menschen hilft, seine Identität zu finden?⁸²

Ich treibe das Gedankenspiel mit der Punk-Schulklasse noch etwas weiter. Nehmen wir an, dass es nicht zu einem „Kampf der Kulturen im Klassenzimmer“ käme, sondern die Schüler sich im besten Sinne auf eine Auseinandersetzung mit der von der Lehrkraft favorisierten musikalischen Identität einließen. Solange Lehrer und Schüler die Musik in korrespondierend-ästhetischer Einstellung wahrnehmen würden, bliebe die Diskussion bei der Frage hängen, welche der beiden kulturellen Identitäten – die bürgerliche oder die der Punks – die Richtige für ein gutes Leben sei.⁸³ Die Auseinandersetzung mit solch einer Problemstellung ist wichtig, dürfte aber als zentrale Unterrichtspraxis eher im Ethik- oder Philosophieunterricht als in Musik ihren Platz haben.

Skizze 2c: Musik als ästhetische Praxis (Der Aspekt des ästhetischen Urteils)

Dem KAS-Papier zufolge soll es im Musikunterricht um „die Schulung des eigenen

⁸² Weiterführend erscheinen hier formale Konzepte ästhetischer Bildung. Kaiser 1995 stellt den ethisch-sittlichen Bildungseffekt im Sinne Herbarts dar, derselbe 1999 knüpft bei Aristoteles' Praxis-Begriff an. Vgl. auch Rolle 1999

⁸³ Eine vergleichbare Konfrontation kann ebenso bei Angehörigen verschiedener „Jugendkulturen“ eintreten. Vgl. zum Beispiel die Äußerung eines älteren Anhängers Populärer Musik: „Ich kann Techno beim besten Willen nicht als Musik akzeptieren.“ (Terhag 1996)

ästhetischen Urteils“ gehen. (19) Im ästhetischen Urteil laufen alle Fäden ästhetischer Praxis zusammen. Dazu gehören gefühlte Korrespondenzen zur eigenen Erfahrungswelt (s.o. Skizze 2b) ebenso wie rein klangsinnliche Phänomene, Kontextinformationen (2a) und kreative Interpretationsversuche, die das rätselhafte Paket von Gefühl, Anschauung, Wissen und Imagination im ästhetischen Urteil zusammenzufassen versuchen. Die Attraktivität eines ästhetischen Objekts besteht dabei darin, dass es unsere Wahrnehmung nicht bei genau einer Deutung zur Ruhe kommen lässt. Darum möchten wir immer wieder hinsehen und hinhören. (Eco beschreibt dementsprechend Kunstwerke als „Maschinen zur Erzeugung von Interpretationen“. (1986, 9f.)) In diesem Sinne verstehe ich den Hinweis der KAS-Autoren auf die Selbstzweckhaftigkeit der Beschäftigung mit Musik (19 f.).

Die Eigenart der Sprechweise in ästhetischen Urteilen besteht darin, dass ihr Geltungsanspruch weder der Wahrheit (s.o. Skizze 2a) noch der Richtigkeit (2b) gilt, sondern der Attraktivität, Gelungenheit, Schönheit oder ähnlich. (Kleimann sammelt viele ästhetische Qualitätsbeschreibungen unter dem Wort „Erfülltheit“; das hat den Vorteil, dass es zweierlei umfasst: das Erfülltsein im zum Beispiel Musikhören und das Erfülltwerden von ästhetischen Interessen, die an ein Objekt herangetragen werden).⁸⁴ Mit dem ästhetischen Geltungsanspruch empfiehlt [!] ein ästhetisches Urteil ein Musikstück als besonders geeignet für *erfüllte* selbstzweckhafte Musikvollzüge.

Kurz gesagt, wird im ästhetischen Urteil eine Aussage zur Relation von Mensch und Musikstück gemacht – in der Schule heißt das: eine Aussage zum Verhältnis der Schüler zum Musikstück. Um zu einer erfüllten Relation zwischen Schüler und Musikstück und damit zu einem positiven ästhetischen Urteil zu kommen, kann man entweder die Musikstücke den Schülern oder die Schüler dem Musikstück anpassen – oder etwas zwischen diesen beiden Polen. Um die Qualität ästhetischer Praxis überhaupt einmal erfahren zu können, müssen die Schüler sich jedenfalls auf die ästhetische Praxis einlassen. Eine, wenn nicht *die* entscheidende Voraussetzung dafür ist, dass das ästhetische Urteil im Klassenraum wirklich zur Disposition steht und damit das *eigene* Urteil gefragt ist.

Wie legen die KAS-Autoren die „Schulung des eigenen ästhetischen Urteils“ an? Einerseits betonen sie ausdrücklich die „Selbstzweckhaftigkeit der Beschäftigung mit Musik“ sowohl als Merkmal des Gegenstands Musik als auch als Zweck von Musikunterricht (20). Dabei soll es um „Formen [Plural! CW] des Verständnisses von sich selbst und Welt“ gehen. (18) Aus beiden Formulierungen ließe sich ableiten, dass es im Fach Musik, wie eben skizziert, primär um ästhetische Praxis gehen sollte. Andererseits geben die KAS-Autoren einen Werk-Kanon vor und

⁸⁴ Zur Rationalität ästhetischer Äußerungen vgl. Seel 1985 und Kleimann 2002.

betonen objektorientierte Qualitätskriterien (Skizzen 2a+b). Aus diesen Vorgaben ist zu schließen, dass die Schüler sich – d.h. ihre Erfahrungen, Einstellungen, Vorlieben, Kriterien – dem Musikstück wohl so weit anpassen sollen, bis ein vorgegebenes ästhetisches Urteil auch ihr eigenes Urteil ist. Die Problematik dieses Verfahrens habe ich schon in Skizze 2b gezeigt.

Erst das *Absehen* von den eigenen Korrespondenzen in der Wahrnehmung einer Musik würde die Freiheit schaffen, in ästhetischer Praxis Gewissheiten aufs Spiel zu setzen und die Erfahrung zuzulassen, dass wir die Welt auch anders sehen, dass ‚alles ganz anders sein‘ könnte.⁸⁵ Der Aspekt der Freiheit in der ästhetischen Praxis der Kunst ist an sich schon ein bedeutendes Element der Kulturgeschichte, auf die sich der KAS-Kanon schließlich bezieht. Mit der Vorgabe eines Kanons und der „Diktatur des schon entschiedenen Sinns“ (Brandstätter, 2004, 59) wendet das Papier sich also in gewisser Hinsicht gegen die eigenen Intentionen. Zu ästhetischer Praxis anzuregen ist nicht leicht - nicht nur bei Schülern. Jedenfalls sollte die Lehrkraft vorbildlich, das heißt nicht den eigenen Korrespondenzen verhaftet oder zu ethisch-weltanschaulicher Überzeugungsarbeit mittels eines Werk-Kanons verpflichtet sein.

Zusammenfassung

Die KAS-Autoren schreiben: „Der ästhetische Wert ist [...] ins Zentrum der musikalischen Bildung zu rücken“ (20). Inwiefern sie auch die sachliche und wissenschaftliche Analysierbarkeit sowie die ethisch-weltanschauliche Eingebundenheit eines Musikstücks als ein ästhetisches Kriterium ansehen, wird nicht klar. In den drei vorangegangenen Skizzen habe ich gezeigt, dass durch die Thematisierung unterschiedlicher Aspekte von Musik und durch unterschiedliche Gewichtungen dieser Aspekte der Gegenstand Musik in ganz verschiedener Weise erfahren werden kann. Erstens als eine geschichtliche, wissenschaftlicher Analyse zugängliche Sache, die nach dem Geltungsanspruch der Wahrheit verhandelt wird (Skizze 2a), zweitens als ein Instrument, mit dem eine bestimmte kulturelle Identität vermittelt werden soll, (Musik wird dann nach dem Geltungsanspruch der Richtigkeit bewertet) (2b), und drittens als eine eigen-sinnige, sogenannte ästhetische Praxis (nicht nur ein ästhetisches Objekt!), mit der man eine besondere Art von Erfahrungen machen kann (2c). Zwar fließen Überzeugungen und Erkenntnisse aller skizzierten Aspekte in ästhetische Urteile ein, aber letzten Endes geht es in ästhetischen Urteilen um die Empfehlung von Situationen und Gegenständen für erfüllte Vollzüge. Das KAS-Papier stellt jedoch mit einem Werk-Kanon, mit

⁸⁵ Für formale Theorien ästhetischer Bildung ist genau dieses Wechselspiel der ästhetischen Kritik bildend. (Zur ästhetischen Kritik vgl. Seel 1985 u. Wallbaum 2000, S.221-227, zur ästhetischen Bildung vgl. Rolle 1999.)

einseitiger Betonung der Sachorientierung sowie der engen Verknüpfung von Musik und Lebensform die kulturellen Hintergründe der abendländischen Musikpraxis in den Vordergrund. Im Ergebnis wird Musik für Schüler eher als eine wissenschaftlich-historische und an ethischen Werten orientierte denn als eine ästhetische Praxis erfahrbar.

3. Eine exemplarische Schulsituation

Im vorigen Abschnitt habe ich drei Aspekte von Musik unterschieden und gezeigt, dass die Betonung jedes einzelnen aufgrund der unterschiedlichen Praxis zu einer grundlegend anderen Erfahrung von Musik führt. Außerdem habe ich deutlich gemacht, dass von der „Sache Musik“ her der Aspekt der *ästhetischen* Praxis (mit entsprechender Wahrnehmung und entsprechendem Urteil) wichtiger wäre als die beiden anderen. Wie stellt sich diese Gewichtung aber von der Schule aus gesehen dar?

Die folgende Situation halte ich hinsichtlich der Frage nach dem Gegenstand bzw. dem Spezifischen von Musik *in der Schule* für exemplarisch, weil die Zusammenarbeit in einem festen Fächerverbund („Profiloberstufe“) das jeweils Fachspezifische plastischer hervortreten lässt als das isolierte Nebeneinander der Fächer im Alltagstrott.

Im Rahmen eines Modellversuchs zu fächerverbindendem Unterricht saßen über 6 Jahre lang allwöchentlich Lehrkräfte der Fächer Geschichte, Religion und Musik zusammen und planten gemeinsamen Unterricht. Das heißt, es wurden gemeinsame Themen gesucht, zu denen jedes Fach etwas beitragen können sollte. Äußerlich blieben die Unterrichtsstunden meistens getrennt, aber einmal im Halbjahr wurden die Stunden aller Fächer in einer zweiwöchigen Projektphase zusammengeworfen. In zähem Ringen führten die wöchentlichen Planungsstunden zu Halbjahresthemen wie „Jugendkulturen“, „Fortschritt“, „Begegnung mit dem Fremden“ und „Universelle Werte“. Und nun kommt das für diesen Zusammenhang Entscheidende: Von der ersten Planungsstunde an stellte sich die Frage, was jedes Fach zum gemeinsamen Thema beitragen könnte und sollte. Mit anderen Worten stellte sich die Frage nach dem Fachspezifischen, und das, so wurde schnell klar, konnte im fachübergreifenden und fächerverbindenden Unterricht nur in seiner spezifischen *Perspektive* bestehen.⁸⁶ Die Perspektive des Leistungskurses Geschichte bestand

⁸⁶ Eine musikbezogene Darstellung des Modellversuchs gibt Wallbaum (1997). Ludwig Huber (1994) bindet die Perspektive der Fächer an die fachwissenschaftlichen Disziplinen zurück. Er leitete die wissenschaftliche Begleitung der Bielefelder Laborschule und wirkte beratend beim Modellversuch der Max-Brauer-Schule (Hamburg) mit. Alternativ zu erwägen wäre auch die Rückbindung der Fachperspektiven an verschiedene „Rationalitäten“. Habermas (1987) unterscheidet drei Rationalitäten nach deren Geltungsansprüchen der Wahrheit, der Richtigkeit und der Wahrhaftigkeit. Seel (1985) hat diese drei Rationalitäten um eine vierte, nämlich die ästhetische Rationalität bereichert. In diesem Sinne spricht auch Baumert in der PISA-Studie von der Rationalität einer

neben der Geschichtsorientierung besonders ausgeprägt in der Wissenschaftsorientierung, und die Perspektive des Grundkurses Religion bestand wesentlich in der Reflexion ethisch-weltanschaulicher Alternativen anhand verschiedener Religionen. Der Musikunterricht konnte beide Perspektiven auch bedienen, aber wo es im Zusammenwirken der Fächer nicht um Dopplungen, sondern um Ergänzungen gehen sollte, wurde klar: Die fachspezifische Perspektive des Fachs Musik liegt in der musikalisch-ästhetischen Praxis.

Die Perspektiven der drei Schulfächer Geschichte, Religion und Musik, die in der Profiloberstufe zusammen gearbeitet haben, lassen sich leicht auf die drei Aspekte von Musik, die ich in Abschnitt 2 skizziert habe, beziehen. Damit wird deutlich, dass nicht nur von der „Sache Musik“ her, sondern auch von der Schule her gesehen das Spezifische des Fachs Musik in der musikalisch-ästhetischen Praxis besteht. Der Gegenstand des Fachs Musik liegt – wenn man es auf ein Entweder-Oder zuspitzen will oder muss – nicht in bestimmten Musikstücken, sondern in der Art, mit Musikstücken umzugehen.

4. Musikdidaktische Verallgemeinerung

Mit den hier angestellten Überlegungen sind gewiss noch nicht alle Fragen zum Gegenstand und zur Gestaltung von „Musik“ in der Schule geklärt (ich sehe die Musikdidaktik eher an einem Anfang), aber auf der Folie und überwiegend in Abgrenzung vom KAS-Papier können einige Fragen beantwortet werden: Musik besteht nicht allein aus Klängen oder Werken, sondern ist eine besondere Art der ästhetischen Praxis, die kulturabhängige Wahrnehmungsinteressen, Vollzugsweisen und dementsprechend gestaltete Musikstücke umfasst. In diesem Sinne kann auch das KAS-Papier gelesen werden. (Siehe oben 1b) Allerdings genügt es nicht, einzelne Aspekte einer Praxis isoliert herauszugreifen, wie zum Beispiel historische oder musiktheoretische Analysen. Hier besteht im Gegenteil die Gefahr, dass das Spezifische des Fachs Musik verschwindet bzw. gar nicht erst in der Schule erscheint. (Siehe oben 2a und b)⁸⁷ Als das Spezifische von Musik (2c) und Musikunterricht (3) erweist sich die musikalisch-ästhetische Praxis. Und zwar erscheint ihre spezifische Qualität erst im gelingenden Zusammenspiel all ihrer Teile. (Seel 2000) Pointiert gesagt, erscheint der Gegenstand von Musikunterricht überhaupt erst in erfüllter Praxis. (Wallbaum 2004) Zu diesem Zusammenspiel der Teile wird nicht selten auch der Erwerb musikkultureller Kenntnisse gehören, d.h. musiktheoretisches, historisches und/oder ethisch-weltanschauliches Wissen etc. Da kulturelle Vorerfahrungen und Interessen der Wahrnehmenden ebenfalls notwendiger

ästhetisch-expressiven Weltzuwendung.

⁸⁷ Einen orientierenden Aufriss der historischen und systematischen Probleme speziell im musikdidaktischen Umgang mit ‚Klassik‘/ ‚abendländischer Musik‘ (ca. 1600-1920) bietet Heß 2005.

Bestandteil ästhetischer Urteile sind, müssen auch die Möglichkeiten der konkreten Schüler einer Klasse einbezogen werden, wenn diese sich auf ästhetische Praxen einlassen sollen. Aus diesen Gegebenheiten – bereichert noch dadurch, dass Schüler in der Schule etwas lernen sollen und wollen – entsteht eine nach eigenen Gesetzen funktionierende musikalische Praxis in der Schule. Als hilfreich für die Beschreibung (und vermutlich auch Gestaltung) einer schulischen Praxis mit Musik hat sich die Frage erwiesen, ob die Schüler darin vorgegebene ästhetische Urteile lernen oder selbst ästhetisch urteilen.

(Beispiele:) Gestaltungen von Musik in der Schule sind nicht darauf angewiesen, klassische Kunstwerke heranzuziehen. Schüler können selbst ein Stück Musik herstellen, das ihnen wirklich gefällt, ebenso ein Lied singen oder einen besonders empfehlenswerten Aufführungsraum für Cage's 4:33 suchen. Die Schüler sollten sich lediglich auf einen einigen. Aber auch die Beschäftigung mit einem klassischen Kunstwerk kann eine Schulklass zu ästhetischer Praxis anregen, wenn wir sie zum Beispiel auffordern, Filmmusiken im Unterricht vorzustellen, die sie attraktiv finden (und die nicht wenige zu Hause hören). Die Lehrkraft versucht zusammen mit den Schülern zu verstehen, was in solchem auch ihr unbekannten Beispiel am Anfang, am Höhepunkt usw. passiert und was das Attraktive ist. Später stellt sie Beethovens 5te Symphonie als Filmmusik von 1808 vor – mit der (didaktisch begründeten) These, dass die Symphonie früher eine ähnliche Funktion hatte wie der Film heute. Wer aus einem John Wayne-Film kommt, fühlt sich selbst ein bisschen wie John Wayne; was fühlen/hören die Schüler im ersten Satz der 5ten? Was passiert am Anfang, wo ist der Höhepunkt? Was mögen die Leute früher beim Hören wahrgenommen haben? (Von Beethovens Hörproblemen würde ich hier eher nicht erzählen.) Man könnte die französische Revolution erwähnen, Dokumente zur Rezeption recherchieren lassen oder in Ausschnitten hineingeben, vielleicht heutige Besucher eines Konzerts und/oder Eltern interviewen, was ihnen an der 5ten gefällt (und eine Collage aus Beschreibungen und gesummt Symphonie-Ausschnitten am Computer erstellen). Noch ein Hörversuch der Schüler und Beantwortung der Ausgangsthese: War und ist die 5te wirklich (nur) ein Film-Ersatz?

Literatur

- Barth, Dorothee (2000): Kulturgeschichten. Same old stories oder ein Fortsetzungsroman mit offenem Ende? In: Musik&Bildung, Nr.6/2000, S. 2-8
- Baumert, Jürgen u.a. 2001 (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülern und Schülerinnen im internationalen Vergleich. Opladen (Leske+Budrich)
- Brandstätter, Ursula 2004: Bildende Kunst und Musik im Dialog (=Forum Musikpädagogik, Bd.60). Augsburg (Wißner)
- Bruhn/Oerter/Rösing 1992: Musikpsychologie. Ein Handbuch. Hamburg (rowohlt)

- Dahlhaus, Carl/ Eggebrecht, Hans Heinrich 1984: Was ist Musik? Wilhelmshaven (Noetzel)
- Dobberstein, Marcel 2005: Die Natur der Musik. (Systematische Musikwissenschaft, hrsgg. von Jobst Fricke) Frankfurt/M. (Peter Lang)
- Eco, Umberto 1986: Nachschrift zum „Namen der Rose“. München (dtv)
- Eggebrecht, Hans Heinrich 1967: Musik. In: Riemanns Musiklexikon, Mainz, S.601-604
- Ehrenforth, Karl Heinrich 2004: Anmerkungen zum wissenschaftlichen und politischen Umfeld, in das die „Didaktische Interpretation von Musik“ hineingeboren wurde. In: DMP 24/04, 4. Quartal, S. 57-60
- Günther, Ulrich/ Kaiser, Hermann J. 1982: Musikunterricht in der reformierten Oberstufe. In: Musik und Bildung 1982, S.452-454
- Habermas 1987, 1981: Theorie des kommunikativen Handelns, Bd.1. Frankfurt/Main (Suhrkamp)
- Herbart, Johann Friedrich 1804: Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung. In: Ders. 1968: Kleine pädagogische Schriften, hgg. von A. Brückmann, Bd.2, Paderborn, S.39-55
- Heß, Frauke 2005: „Klassik“ und Musikgeschichte im Unterricht. In: Jank, Werner 2005: Musikdidaktik. Berlin (Cornelsen), S.201-208
- Jank, Werner/ Meyer, Hilbert (Hg.) 2002: didaktische Modelle. 5., völlig überarbeitete Auflage. Berlin (Cornelsen)
- Kaiser, Hermann J./ Nolte, Eckhard (1989): Musikdidaktik: Sachverhalte - Argumente - Begründungen: Ein Lese- und Arbeitsbuch. Mainz (Schott)
- Kaiser, Hermann J. 1995: Musikerziehung/Musikpädagogik. In: Helms/Schneider/Weber (Hg.): Kompendium der Musikpädagogik. Kassel (Bosse), S.9-41
- Kaiser, Hermann J 1999: Musik in der Schule? Musik in der Schule! Lernprozesse als ästhetische Bildungspraxis. In: AfS-Magazin 8/1999, S.5-11
- Konrad-Adenauer-Stiftung 2004: „Bildungsoffensive durch Neuorientierung des Musikunterrichts“. Bonn
- Kleimann, Bernd 2002: Das ästhetische Weltverhältnis. Eine Untersuchung zu den grundlegenden Dimensionen des Ästhetischen. München (Fink)
- Nettl, Bruno 2002: Music. In: The New Grove. London, S.425-437
- Riethmüller, Albrecht 1997: Allgemeine Bedeutungsmannigfaltigkeit. In MGG, Mainz, S.1202-1210
- Rolle, Christian 1999: Musikalisch-ästhetische Bildung - Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse. Kassel (Bosse)
- Seel, Martin 1985: Die Kunst der Entzweiung: Zum Begriff der ästhetischen Rationalität. Frankfurt/M (Suhrkamp)
- Seel, Martin 1991: Eine Ästhetik der Natur. Frankfurt/M (Suhrkamp)
- Seel, Martin 1996: Zur ästhetischen Praxis der Kunst. In: Ders.: Ethisch-ästhetische Studien. Frankfurt/M (Suhrkamp Taschenbuch), S.126-144
- Seel, Martin 2000: Ästhetik des Erscheinens. Wien (Hanser)
- Terhag, Jürgen 1996: „Ich kann Techno beim besten Willen nicht als Musik akzeptieren“. Erwachsene Probleme mit aktueller Popmusik. In: Ders. (Hg.): Populäre Musik und Pädagogik, Bd.2: Grundlagen und Praxismaterialien, Oldershausen, S.217-221
- Wallbaum, Christopher 1997: Musik in einer Profileroberstufe: Erfahrungen und Perspektiven fachübergreifenden und fächerverbindenden Unterrichts. In: Musik in der Schule Heft 4, August 1997, S.188-203
- Wallbaum, Christopher 2000: Produktionsdidaktik und ästhetische Erfahrung. Veröffentlicht als: Produktionsdidaktik im Musikunterricht. Kassel (Bosse)
- Wallbaum, Christopher 2005: Relationale Schulmusik – eine eigene musikalische Praxis und Kunst. In: Diskussion Musikpädagogik Nr.26, 2. Quartal 2005, S. 4-17